



Kirjainmenetelmä ja oivaltavan lukemisen menetelmä
lukemaan opettamisessa

Valta Johanna

Kandidaatin tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajakoulutus

2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kirjainmenetelmä ja oivaltavan lukemisen menetelmä lukemaan opettamisessa (Johanna Valta)

Kandidaatin tutkielma, 37 sivua

Huhtikuu 2021

Tämä kandidaatin tutkielma selvittää merkittävimpiä eroja lukemaan opettamisessa kahden eri lukemaan opettamisen menetelmän välillä. Toinen niistä on hyvin perinteinen kirjainmenetelmä ja toinen uudempi oivaltavan lukemisen -menetelmä. Kirjainmenetelmälle on ominaista kirjainten nimillä kuorossa tavaaminen. Se on hyvin tekninen menetelmä. Nuori sukupolvi saa kosketuspintaa siihen Seitsemän veljestä -teoksen kautta. Oivaltavan lukemisen -menetelmä on otteeltaan tutkiva ja oppilaita aktivoiva. Lukemaan oppiminen tapahtuu äänteiden eikä kirjainten avulla. Menetelmän keskiössä on tarkkailla kunkin äänteen ääntöpaikkaa ja -tapaa.

Tarkastelen tutkielmassani kielen kehitystä osana lukutaidon oppimista. Tuon esille kielellisen tietoisuuden osatekijät ja niiden roolin lukutaidon kehittymisessä. Lukutaidon tasoja tarkastelen tunnetuimpien teorioiden kautta. Lukemaan opettamisen menetelmiä käsittelen analyyttisten ja synteettisten menetelmien kautta. Vaikka molemmat tutkielmani keskiössä olevista lukemaan opettamisen menetelmistä ovat synteettisiä, tuon esille kokonaiskuvan ymmärtämiseksi myös analyyttisiä menetelmiä. Analyyttiset aloittavat lukemaan opettamisen kokonaisuuksista, kun synteettiset aloittavat sanoja pienemmistä yksiköistä.

Merkittävimpiä eroja tutkielmani kahdessa lukemaan opettamisen menetelmässä löysin olevan neljä. Kirjainmenetelmän kirjaimilla tavaaminen ja oivaltavan lukemisen -menetelmän äänteillä lukeminen on ensimmäinen selkeä ero. Toisena erona nousee kirjainmenetelmän teknisyyden ja oivaltavan menetelmän toiminnallisuus. Kolmantena erona näkyy eriyttäminen ja lukutasojen huomiointi - tai niiden puuttuminen. Neljäntenä erona on pitkien ja lyhyiden vokaalien oppimisen aikataulu.

Avainsanat: Lukeminen, lukutaito, lukutaidon vaiheet, lukemaan opettaminen ja opetusmenetelmät.

Sisällys

1. Johdanto	4
2. Teoreettista taustaa	7
2.1 Inhimillinen toiminta	7
2.2 Pedagogisen toiminnan teoria.....	10
3. Kielen kehitys osana lukutaidon kehittymistä	14
3.1 Mitä lukutaidon oppiminen vaatii?	15
3.2 Lukutaidon tasot	17
4. Lukemaan opettaminen	22
4.1 Analyttiset ja synteettiset lukemaan opettamisen menetelmät	24
4.2 Kirjainmenetelmä	27
4.3 Oivaltavan lukemisen menetelmä	30
5. Päätelmiä	33
Lähteet:	36

1. Johdanto

Tämä on kandidaatin tutkielmani, jossa tarkastelen lukemaan opettamista kirjallisuus katsauksen kautta. Lukemaan opettaminen kiinnostaa minua sen merkittävyyden vuoksi. Luku- ja kirjoitustaidon oppiminen laskutaidon kanssa ovat alkuopetuksessa tärkeimmät oppimisen tavoitteet. Tulevana opettajana en koe olevani valmis opettamaan lukutaitoa tämän hetken tietämykselläni ja siksi haluan syventyä enemmän lukemaan opettamiseen ollakseni varmempi omassa opettajuudessani. Eskola ja Suoranta (1998, luku 2, Tutkimusideasta tutkimussuunnitelmaan) kehottavat aloittelevana tutkijana pitäytymään sellaisessa aiheessa, joka sivuaa omaa elämää. Olen äitinä seurannut omien lasten lukemaan opettelua ja tämä kokemus toimii yhtenä aiheen pariin ohjaavana intressinä. Yksi lapsistani oppi lukemaan jo esiopetuksessa, toiset ensimmäisen luokan syyskauden aikana. Vaikka kaikki lapseni ovat oppineet lukemaan normaalissa aikataulussa, on äitinä heidän lukemaan opettelunsa seuraaminen ollut välillä sydäntä raastavaa. Epäsanat ja -tavut sekä niiden epäloogisuus ovat aiheuttaneet lapsilleni monia turhautumisen hetkiä. Aloin pohtimaan osaisinko helpottaa millään tavalla lasteni lukemaan oppimisen prosessia. Miksi toinen oppii helpommin kuin toinen? Mitkä vaiheet ja tekijät vaikuttavat lukemaan oppimiseen?

Tein lähipiirissäni pientä gallupia selvittääkseni, millä lukemaan opettamisen tavalla tuttavani ja ystäväni ovat oppineet lukemaan. Hypoteesina ajattelin saavani vastauksiksi joko iänikuisen kirjainmenetelmän, tai jonkun tuoreemman. Hypoteesini osoittautui osittain oikeaksi. Sain vastauksiksi joko en muista, tai, että silloin lueteltiin kirjaimia, kuten esimerkiksi sanassa mummo äm uu äm [mum] äm oo [mo] mummo. Huvittavinta Gallupoinnissani oli, että omat ikäiseni eivät muistaneet lukemaan opetteluaan, mutta iäkkäät muistivat. Minulla itselläniäkään ei ole muistikuvia omasta lukemaan oppimisen tavasta.

Suomessa lukemista pidetään esillä positiivisesti ja siitä puhutaan etuoikeutena. Vastavietettiin Seitsemän veljeksien 150-vuotisjuhlavuotta. Teos herättää koomisuudestaan huolimatta miettimään vakavalla tavalla lukemisen tärkeyttä. Verrattaessa kansamme menneisyyttä ja nykyisyyttä, voidaan lukutaidon merkityksen havaita muuttuneen harvojen mahdollisuudesta kaikkien oikeudeksi. Siiskonen, Aro ja Holopainen (2001, s.

58) esittävät lukutaidon olevan jopa edellytys pärjäämiselle palveluyhteiskuntamme muuttuessa enemmän tietoyhteiskunnaksi. Palvelut korvautuvat itsepalvelulla, mikä edellyttää lukemisen taitoa ja kykyä omaksua erilaisia tekstipohjaisia alustoja ja sovelluksia.

Maailmanlaajuisessa kontekstissa lukutaidon tärkeyttä pidetään yllä koulutustason näkökulmasta, josta Euroopan komission Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2011, s. 31) puhuu. Sieltä muistutetaan, että lukutaito luo perustan oppilaiden varhaiselle ja jatkuvalla koulumenestymiselle ja, että hyvä lukutaito edesauttaa korkean koulutustason saamisessa. Komission (2011, s. 31) mukaan huonolla lukutaidolla on yhteyksiä oppimisen vaikeuksiin.

Lukutaidottomuudella voidaan nähdä yhteyksiä ihmisarvoon – tai sen puuttumiseen. Erilaiset hyväntekeväisyysjärjestöt kampanjoivat mm. terveydenhoidosta ja koulutuksesta ja nostavat esille elinoloja, joista nämä meille niin itsestään selvät palvelut ja mahdollisuudet puuttuvat. Tarjoamalla koulutusta, mm. lukemaan opettamista, voidaan merkittävästi vaikuttaa lasten ja varsinkin tyttöjen asemaan sekä heidän tulevaisuuteensa. Lukeminen on saanut oman kansainvälisen lukutaitopäivän, jota vietetään 8.9.

Itseäni lukemaan opettamisessa kiehtoo erityisesti erot kahden menetelmän välillä. Suomessa pitkään käytössä ollut kirjainmenetelmä kiinnostaa pitkän perinteensä vuoksi ja lukemisen oivaltamiseen tähtäävä -menetelmä inspiroi taas sen omanlaisen uudishenkisen otteensa vuoksi. Oivaltavan lukemisen -menetelmä eroaa täysin tästä vanhasta ja perinteisestä tavasta. Pysin tutkimuskysymykseni kautta saamaan selville,

mitkä ovat merkittävimmät erot lukemaan opettamisessa kirjainmenetelmän ja oivaltavan lukemisen -menetelmän välillä?

Lukemaan opettamisesta löytyy paljon tutkimusta ja kirjallisuutta. Esimerkiksi Julkunen (1984) on julkaissut lukemaan opettamiseen ja lukutaitoon liittyen useita teoksia. Lerkkanen (2006) on kirjoittanut tunnustusta saaneen oppimateriaalin aiheesta. Väitöskirjatutkimusta lukemaan opettamisesta löytyy mm. Raekselta (2015), ja Kiiveriltä (2006). Tekemäni kartoituksen valossa lukemaan opettamisesta, keskittyen *juuri näihin kahteen synteettiseen menetelmään*, ei näyttäisi olevan tutkimusta, lukuun ottamatta Heiskasen (2007) omaa materiaalia oman menetelmänsä kehittämisestä. Synteettisten ja analyyttisten menetelmien vertailusta löytyy jonkin verran aineistoa. Esimerkiksi

synteettisistä menetelmistä KÄTS ja analyyttisistä menetelmistä LPP (Lukemaan Puhumisen Perusteella) tulivat useissa tutkimuksissa vastaan joko yhdessä tai erikseen. Luvussa 4.1 avaan tarkemmin synteettisiä ja analyyttisiä lukemaan opettamisen menetelmiä.

2. Teoreettista taustaa

Tässä luvussa käsittelen kasvatuksen taustalla vaikuttavia teorioita. Pureudun ensin kasvatukseen inhimillisen toiminnan kautta. Käsittelen jäljempänä sivistystä ja kasvatusta pedagogisen toiminnan teorian keinoin.

2.1 Inhimillinen toiminta

Pikkarainen (2004, s. 213) muotoilee väitöskirjassaan Benneriin nojautuen kasvatuksen olevan toimintaa, joka synnyttää inhimilliseen toimintaan kykenevän ihmisen. Toisin sanoen kasvatusta tarkoittaa opetusta, jonka avulla pyritään kohti sivistystä. Ihmissyys, jossa ydinajatuksena on ihmisenä oleminen, on Pikkaraisen mukaan monimuotoista ja muuttuvaa. Millaista kasvatusta sitten tulee olla, että siitä seuraa inhimillisesti osaava toimija? Pikkarainen nimeää neljä määrettä, jotka hänen mukaansa kuuluvat inhimilliseen toimintaan. Ensimmäisenä hän puhuu *ruumiillisuudesta* tarkentaen kokemuksellisuuteen ja toiminnallisuuteen (2004, s. 213). Kokemuksellisuus ja toiminnallisuus näkyvät hyvin keskeisinä oppimisen työtapoina Opetushallituksen laatimassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014). Tutkiva työote, yhdessä tekeminen, pelit, leikit, fyysinen aktiivisuus, ja kokeellisuus mainitaan laaja-alaisissa taidoissa ajattelua ja oppimaan oppimista kehittävinä tekijöinä (OPH, 2014, s. 20–21).

Toisena Pikkarainen mainitsee *vapauden*. Hän pureutuu siihen subjektiivisen vapauden peruselementtien, tulkinnan ja toiminnan vapauden kautta. Hänen mukaansa subjektilla on mahdollisuus tulkita asioita eri tavoin sekä toimia tai olla toimimatta tulkintojensa mukaisesti (2004, s. 214). Näen lukutaidon kytkeytyvän Pikkaraisen esittämään tulkinnan ja toiminnan vapautteen varsin luonnollisesti, sillä voidakseen tulkita, täytyy ensin olla tietoa ja tiedon saamiseen tarvitaan lukutaitoa. Tulkinnan vapautteen tai pikemminkin sen kehittymiseen vaikuttavat ajattelun taidot ja kriittinen ajattelu. Ajattelun taidot ovat työkaluja tiedon prosessoinnissa. Oppimalla ajattelemaan avautuu

mahdollisuus tulkintaan ja toimintaan - tai toimimattomuuteen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014) ajattelun taidoista kerrotaan osana laaja-alaisia taitoja seuraavasti:

”Oppilaita ohjataan käyttämään tietoa itsenäisesti ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa ongelmanratkaisuun, argumentointiin, päättelyyn ja johtopäätösten tekemiseen sekä uuden keksimiseen. Oppilaille tulee olla mahdollisuus analysoida käsitteillä olevaa asiaa kriittisesti eri näkökulmista. Innovatiivisten ratkaisujen löytäminen edellyttää, että oppilaat oppivat näkemään vaihtoehtoja ja yhdistelemään näkökulmia ennakkoluulottomasti ja voivat käyttää kuvittelukykyään olemassa olevien rajojen ylittämiseen.” (s. 20–21)

Kolmantena Pikkarainen nostaa *kulttuuriset ja historialliset tekijät*, jotka määrittävät ihmillistä osaamista. Kulttuurisuus saattaa määrittää ihmisenä olemista ja tämän toimintaa ympäristöä suuremmin, samoin historialliset ominaisuudet. Asetelma toimii toisinkin päin, sillä on mahdollista, että ympäristön vaikutus säilyy, vaikka kulttuuri katoaisi. Kaikkein suurin vaikuttaja saattaa löytyä kuitenkin yhteisöllisyydestä. (Pikkarainen, 2004, s. 214–215.) Uskon, että lapsen elämässä tapahtuneet muutokset, sekä perheen tilanteet voivat heijastuvat tavalla tai toisella oppilaan koulussa suoriutumiseen. Koulun kontekstissa kulttuuriset, historialliset ja yhteisölliset tekijät ovat tärkeitä tiedostaa ja ymmärtää.

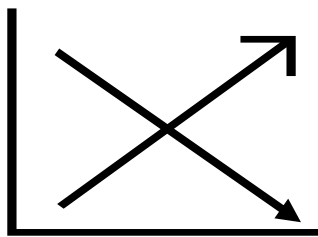
Neljäs ihmilliseen toimintaan kuuluva piirre on *kielellisyys*, mikä Pikkaraisen (2004, s. 215) mukaan ilmentää ihmisyyttä eniten. Kielellisyyteen liittyy kiinteästi semioottinen järjestelmä, vaikka kieli ja kommunikaatio katsotaankin olevan tosistaan erilliset. Kaikkein merkittävin kielellisyyteen kuuluva ominaisuus on Pikkaraisen mielestä itsetietoisuus, jolla hän tarkoittaa kykyä tutkia ja reflektoida itseämme, ajatuksiamme ja tietoisuuttamme yksin ja yhdessä toisten kanssa. (Pikkarainen, 2004, s. 215.) Kielellisyyden voidaan katsoa olevan aivan opetuksen ja kasvatuksen keskiössä, sillä kaikki opetus, sekä viestintä ja ilmaisu tehdään kielen avulla. Kielen kehitys ja kielellinen tietoisuus muodostavat pohjan lukutaidolle ja niillä on yhteytensä lapsen kognitiiviseen kehitykseen. Avaan kielen kehitystä ja kielellistä tietoisuutta enemmän luvussa 3.

Kasvatus on Pikkaraisen (2004, s. 213) mukaillen opetusta, jonka avulla pyritään kohti sivistystä. Sivistystä on Siljanderin (2002, s. 32) mielestä mahdollista tarkastella velvoitteena, jonka saavuttaminen kuuluu kaikille. Se ei näin ollen ole joidenkin etuoikeus,

vaan jokaisen ihmisyyteen kuuluvaa. Vaikka ihminen on pedagogisen sivistyskäsitteen mukaan vapaa ja aktiivinen toimija, ei tämä keskeneräisyytensä vuoksi kykene itse saavuttamaan sivistysprosessiaan loppuun asti, vaan tarvitsee avuksi kasvatusta. Kasvatuksen näkökulmasta sivistys nähdään pedagogisena tehtävänä, jonka toteuttajana on koulu. Pedagogiikan tehtävänä on kasvattaa yksilö autonomisen sivistyneeksi ja aikuiseksi, jotta vierasmääräytyminen pystyy vähenemään ja itsemääräytyminen kasvamaan. (Siljander, 2002, s. 35–36.)

Havainnollistan seuraavaksi kaaviolla 1 näitä sivistyksen vaikutuksia. Haluan kaavion pystyakselilla kuvata lapsen syntymähetken tilannetta. Vaaka-akseli ilmentää puolestaan ikävuosia. Pienen vauvan kohdalla vierasmääräytyminen on huipussaan, sillä vauva on aluksi täydellisen riippuvainen aikuisen hoivasta ja huolenpidosta. Vähitellen iän myötä tämä pienen lapsen vierasmääräytyminen ja toisista riippuvaisuus alkaa vähenemään, jota laskeva nuoli symboloi. Iän mukana tulevaa kasvamista ja oppimista kuvastaa nouseva nuoli, joka samalla kertoo lapsen itsemääräytymisen kasvusta. Autonominen sivistys ja aikuisuus saavutetaan vierasmääräytymisen loppuessa.

Kaavio 1. Sivistyksen vaikutukset.



Nouseva nuoli kertoo itsemääräytymisen kasvusta. Laskeva nuoli edustaa vierasmääräytymisen vähenemistä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014, s. 18–19) kerrotaan perusopetuksen yleissivistävästä tehtävästä, jonka kuuluu tarjota tässä ajassa tarvittavaa yleissivistystä, mutta rakentaa pohjaa myös elinikäiselle oppimiselle. Koulun kasvatus- ja opetustehtävässä keskeisenä on mahdollistaa oppilaiden kasvaminen ihmisyyteen ja eettisesti vastuullisiksi yhteiskunnan jäseniksi (OPH, 2014, s. 18–19).

Kasvatuksen ja sivistyksen välistä ristiriitaa voidaan nimittää pedagogiseksi paradokiksi. Syntyykö inhimillisen toiminnan osaaminen kasvatuksessa vai tuotetaanko se? Inhimillisen toiminnan luonteena on vapaus, joten onko sitä edes mahdollista tuottaa

kasvatuksella, toisin sanoen pakolla? Pikkarainen (2004, s. 216) selittää kysymykseen löytyvän kaksi tapaa, joilla sitä voidaan selittää. Ratkaisuna ovat kasvatusteoria ja sivistysteoria. Kasvatusteorian mukaan kasvatusta on pakkoa, jonka avulla tuotetaan. Sivistysteorian mukaan kasvatusta ei ole tai jos on, niin sitä ei tarvita. Kasvatusteoriassa pakko on perusongelma, mutta sen kanssa on opittava luovimaan niin, että se edistää vapautta rajojen asettamisen pakosta huolimatta. Käyn seuraavaksi läpi tätä pedagogisen toiminnan teoriaan kuuluvaa kasvatuksen ja sivistyksen nelikenttää, johon Pikkaraisen (2004, 217–222) mukaan kuuluvat sivistyksellisyys, vaatimus itsenäiseen toimintaan, kontekstuaalisuus ja parempi tulevaisuus.

2.2 Pedagogisen toiminnan teoria

Sivistyksellisyyden periaatteella tarkoitetaan sitä, että pedagogisesti toimivalla tulee olla käsitys kasvavan sivistyskykyisyydestä (Kivelä, 2000, s. 53; Pikkarainen, 2004, s. 217). Kasvattajalla tulee olla jotain oletuksia kasvavan oppimis- ja kehityspotentiaaleista sekä tämän valmiuksista ottaa pedagogista toimintaa vastaan. Sivistysteoriassa pedagogisesti toimivan tulee uskoa, että kasvatettavalla on kompetenssia eli kykyä oppia opetettava asia, yksinkertaisesti sivistyä. Kompetenssien olemassaolo mahdollistaa oppimisen. Oppiminen tapahtuu kompetenssien muuttuessa toiminnan kautta tai toiminnassa. Kun opetus tähtää inhimillisen toiminnan kompetenssien oppimiseen eli sivistykseen, muuttuu se kasvatukseksi. (Kivelä, 2000, s. 53; Pikkarainen, 2004, s. 217.) Peilaten sivistyksellisyyden periaatetta lukemaan opettamiseen, tulee opettajan uskoa, että oppilaalla on kompetenssia oppia lukemaan. Opettajan toiminnan tavoitteena on saattaa oppilas lukemaan itsenäisesti ja vapaasti (Pikkarainen, 11.11.2020).

Vaatimus itsenäiseen toimintaan -periaate on Pikkaraisen (2004, s. 218) mukaan yksinkertaisen nerokas. Tämä kasvatusteorian periaate edellyttää kasvattajalta ymmärrystä kasvatettavan kompetensseista, sekä taitoa ja oveluuttakin asettaa kasvatettavalle sellaisia haasteita, joiden ratkaiseminen onnistuu tältä itseltään. Kasvatettavalle asetetaan ympäristöä muokkaamalla tilanteita, jotka houkuttavat tai paremminkin vaativat tätä ryhtymään toimintaan itsenäisesti. Kasvattaja ei selvitä tilanteita kasvatettavan puolesta, eikä pakota tätä toimintaan, vaan vaatimukset asetetaan niin, että

kasvatettava on halukas ja kykenevä suoriutumaan niistä itse. (Pikkarainen, 2004, s. 218.) Lukemaan opettamisessa periaate toteutuu opettajan opetuksen, tuen ja ohjauksen muodossa (Pikkarainen, 11.11.2020). Näen periaatteen toteutuvan myös esimerkiksi taitotasolle sopivien lukuhaasteiden muodossa. Kun lukuhaasteessa huomioidaan valinnan mahdollisuus luettavien tekstien ja vaikkapa lukupaikankin suhteen, on ainakin omilla lapsillani herännyt uudenlainen motivaatio lukemista kohtaan.

Vaatus itsenäiseen toimintaan -periaatteessa kiteytyy ajatus, että oppiminen on ongelman ratkaisua. Pedagogisesti toimiva asettaa kasvatettavalle ongelman, joka on ratkaistava. Ongelman aiheuttaminen on pahoinvoinnin synnyttämistä. Tällä Pikkarainen (2004, s. 219) tarkoittaa, että kun kasvatettava ei selviä uudesta ongelmasta vanhojen tietojen avulla, alkaa tämä voida pahoin. Kasvatettavan tulee oppia ratkaisemaan haaste päästäkseen pahoinvoinnista pois. Kun kasvatettava voi hyvin, tämän ei tarvitse oppia tilanteesta ulos. (Pikkarainen, 2004, s. 219.)

Vanhemman näkökulmasta tämä oppimisen pahoinvointi ja itsenäisen toiminnan vaatimus tuntuvat välillä sydäntä repiviltä. Joskus tehtävien sisällöt tai määrät saavat kotoon aikaan turhautumisen reaktion niin lapsella kuin vanhemmallakin. Tämä vanhemman kokemus kotitehtävien haasteista on auttanut ymmärtämään opettajien näkökulmaa arvioida oppilaiden kompetenssit oikein. Oikein mitoitettavat tehtävät eivät tulisi olla liian helppoja, muttei liian ongelmallisiakaan. Pikkarainen (2004, s. 219) toteaa, että mikäli kasvatettavalle asetettavat tavoitteet ovat liian korkealla ja todennäköisyys epäonnistumiseen liian suuri, voi kasvatettava välttää tavoitteeseen tarttumista kokonaan.

Seuraavaksi kasvatusteorian mukaisessa *kontekstuaalisuudessa* pohditaan Pikkaraisen (2004, s. 220) mukaan yhteisön ja ympäröivän kulttuurin vaikutuksia kasvatukseen. Miten kunkin kulttuurin tai yhteiskunnan kasvatustavoitteet määräytyvät? Miksi tarvitaan kasvatusta? Globaalisti katsottuna on hyvin kulttuuri- tai yhteisökohtaista, millaista sivistystä ja toimintaa arvostetaan missäkin. Jossain kulttuurissa tietty toiminta on täysin järkevää, kun taas toisaalla sama toiminta on järjetöntä, jopa rikollista. Siiskonen ym. (2001, s. 58) lisäävät, että myös taitojen arvostuksella on kulttuurikohtaisia eroja. Meidän kulttuurissamme lukutaidolla on suuri arvostus.

Pikkarainen (2004, s. 220) jatkaa kontekstuaalisuutta tarvittavan siksi, että kasvatettava sivistyy oikean kulttuurin mukaiseksi, oikeiden periaatteiden mukaan. Konteksti on siis läsnä. Kasvatettavalla tulee olla kompetenssia oppia toimimaan inhimillisesti

kontekstuaalisuus huomioiden. Ajatus liittyy keskeisesti sosialisatioon. Yksilö oppii sosialisointin vaikutuksesta yhteisön toimintatavat, mikäli yksilöllä on siihen tarvittavat kompetenssit. Lukutaitoa eivät useimmat kuitenkaan voine oppia sosialisointin vaikutuksesta, niin kuin esimerkiksi kieli opitaan, vaan lukutaito tulee opettaa (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 18; Siiskonen ym. 2001, s. 58).

Suomi arvostaa korkeaa sivistystä, johon lukutaito liittyy syvästi. Kansallisella oppivelvollisuudella mahdollistetaan sivistyneiden, lukutaitoisten ja yhteiskuntaa rakentavien jäsenten kasvu sekä luodaan mahdollisuus elinikäiselle sivistysprosessille jatko-opintojen kautta. Sama asia on muotoiltu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (OPH, 2014) perusopetuksen tehtävään seuraavasti: ” Perusopetus tarjoaa oppilaille mahdollisuuden laajan yleissivistyksen perustan muodostamiseen ja oppivelvollisuuden suorittamiseen. Se antaa valmiudet ja kelpoisuuden toisen asteen opintoihin. Se ohjaa oppilaita löytämään omat vahvuutensa ja rakentamaan tulevaisuutta oppimisen keinoin.” (s. 18)

Neljäs periaate edustaa näkemystä, johon sivistysteorian mukaan ollaan pyrkimässä. Periaate on nimeltään *parempi tai sivistyneempi tulevaisuus*. Se pitää sisällään ajatuksen uudelleen tulkittuna todellisuudesta. Siihen pääsyksi Pikkarainen (11.11.2020) kertoo Bennerin esittäneen näkemyksen kuuden inhimillisen toimintakentän tasa-arvosta. Jotta sivistyneempi tulevaisuus olisi mahdollinen, toimintakenttien tulisi vaikuttaa toisiinsa nähden myös harmonisesti. Benner on listannut näitä toimintakenttiä olevan politiikka, talous, taide, uskonto, kasvatus ja etiikka. (Pikkarainen, 11.11.2020.)

Lukemaan opettamiseen tämä sivistyneempi tulevaisuus -periaate liittyy Pikkaraisen (11.11.2020) mukaan siten, että lukeminen on väline, jonka avulla yhteiskuntaa voidaan kehittää sivistyneemmäksi. Lukeminen mahdollistaa vaikuttamisen ja osallistumisen yhteiskunnallisiin asioihin. Opetushallitus on linjannut perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (OPH, 2014, s 24), että vaikuttamista tulee alkaa harjoitteluun jo perusopetuksessa, sillä demokratian toimivuus edellyttää yhteiskunnalliseen toimintaan osallistumisen osaamista. Oppilaita opetetaan käyttämään oikeuksiaan ja vapauksiaan vastuullisesti ja aktiivisesti.

Alla oleva kaavio 2 havainnollistaa sivistys- ja kasvatusteorian välistä nelikenttää suhteessa lukutaitoon. Väriltään violetit kentät edustavat sivistysteoriaa ja siniset kuvaavat kasvatusteoriaa. Vasemmalla puolella allekkain olevat kaksi kenttää ovat yksilöllisen

puolen periaatteita, kun taas oikealla puolella olevat mustalla kehystetyt kentät ovat yhteiskunnallisen puolen periaatteita. Lukutaidon oppimiseen sovellettuna ne tarkoittavat, että oppilaalla on yksilönä kyky ja halu oppia lukemaan. Yhteiskunta edellyttää lukutaitoa ja on säätänyt siitä velvollisuuden. Lukutaito on keino ja väline vaikuttamiseen ja yhteiskunnan kehittämiseen.

Kaavio 2. Sivistys- ja kasvatusteorian välinen nelikenttä



3. Kielen kehitys osana lukutaidon kehittymistä

Julkunen (1984, s. 27) selvittää väitöskirjassaan lukutaidon pohjautuvan kielen kehitykseen. Lukeminen on hänen mukaansa kielen vastaanottamista auditiivisesti ja visuaalisesti, ja tästä syystä lukijan on tunnettava ja ymmärrettävä sitä kieltä, jota hän opettelee lukemaan. Lapsella tulee toisin sanoen olla riittävästi kielellisiä kokemuksia oppiakseen lukemaan. Riimit, lorut, laulut ja kielellä leikkittely rikastuttavat ja tukevat kielen kehitystä. Kielen oppiminen alkaa Aerilan ja Kauppisen (2019, s. 19) mukaan jo varhaislapsuudessa perheen normaalin vuorovaikutuksen kautta. Lapsen on tärkeää saada kuulluksi tulemisen kokemuksia ja voida osallistua perheen tärkeiksi näkemiin toimiin. Näin lapselle syntyy kiinnostus ja halu vaikuttaa yhteisiin asioihin ja ympäristön viestintään.

Maineikkaan lapsen kehityksen tutkijan Piaget'n (viitattu lähteessä Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 19) mukaan kieli ilmaantuu lapsen kehitykseen suunnilleen samaan aikaan, kuin muukin semioottinen ajattelu. Semioottisen ajattelun kehittyessä lapsi alkaa liittämään kielellistä ilmaisua kaikkeen toimintaansa. Piaget sanoo kielen olevan ajattelulle alisteinen. Myös Vygotsky (viitattu lähteessä Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 19) yhdistää kielen ja ajattelun kehittymisen toisiinsa, mutta hänen mielestään ne ovat toisiinsa sidoksissa olevia. Hänen mukaansa puheen ja kielellisten ilmaisujen lisääntyminen kasvattaa samalla ajattelun ja kielen välistä vuorovaikutusta.

Kielen kehittymisellä tai sen käytön oppimisella on Siiskosen ym. (2011, s. 19–21) sekä Nurmilaakson (2011, s. 31) mukaan vaikutusta lapsen koko kehitykseen. Siiskonen ym. esittävät kieltä tarvittavan vuorovaikutukseen, ajatteluun, ymmärtämiseen ja oppimiseen. Nurmilaakso lisää kielen olevan väline, jonka kautta tiedot varastoidaan muistiin. Kieltä tarvitaan hänen mukaansa myös itsensä ilmaisuun, sillä kielen avulla toiselle voidaan välittää ajatuksia ja tunteita sekä ilmaista toimintaa. Erityisesti oppimisen kannalta kieli on merkittävä, sillä tiedot ja taidot hankitaan kielen välityksellä esimerkiksi keskustelemalla, lukemalla tai kuuntelemalla. (Nurmilaakso, 2011, s. 31.)

3.1 Mitä lukutaidon oppiminen vaatii?

Tutkijoiden kesken näyttäisi olevan yksimielisyys siitä, että jotta lapsi voi oppia lukemaan, tulee tietyt asiat olla riittävän kehittyneitä. Julkusen (1984, s. 25, 27–28, 36) ja Smithin (2012, s. 212) mukaan lapsen pitää ymmärtää, että puhuttua kieltä voidaan ilmaista merkkien, tai koodauksen kautta. Lisäksi lapsen tulee ymmärtää, että kirjoitettu teksti tarkoittaa jotain. Raes (2015, s. 60) täsmentää, että lapsen on toisin sanoen huomattava painettujen sanojen tarkoittavan samaa kuin puhuttuna. Hän jatkaa lukusuunnan tiedostamisen olevan myös edellytys lukutaidon oppimiselle. Kulttuurisidonaisuudesta johtuen lukusuunta ei ole aina sama, joten meidän kulttuurimme mukainen vasemmalta oikealle etenevä lukeminen on oleellista ymmärtää. Lukutaidon oppimisen kannalta eduksi on, että lapselle on kertynyt kokemuksia erityisesti kirjoitetusta kielestä (OPH, 2021, Lukutaidon oppimisesta ja opettamisesta). Lapsen kanssa yhteisillä lukuhetkillä voidaan herätellä ja vahvistaa kaikkia edellä mainittuja lukutaidon oppimiseen tarvittavia oivalluksia.

Julkunen (1984, s. 27) esittää sanavaraston laajuudella olevan vaikutusta lukutaidon oppimiseen. Mitä enemmän lapsi tuntee sanoja, sen helpompi niitä on oppia lukemaan. Euroopan komission Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2011, s. 35) on samaa mieltä ja jatkaa, että mitä laajempi lapsen sanavarasto on, sitä vähemmän lapselle tulee sanan ymmärtämisvirheitä. Jos lapsen suullisessa sanastossa ei joitakin sanoja ole, voi tämän olla vaikea ymmärtää niitä, kun ne ilmestyvät painettuina. Voimme näin nähdä sanavarastolla olevan yhteyden myös lukemisen ymmärtämiseen.

Julkunen selvittää (1984, s. 27) ensimmäisen luokan oppilailla voivan olla koulun alkessa toisiinsa nähden hyvinkin erilaiset sanavarastot niin määrältään kuin laadultaan. Syitä tähän on varmasti monia. Nurmilaakso (2011, s. 33) nimeää ympäristötekijät suurimmaksi vaikuttajaksi. Aikuiskontaktien määrällä, vanhempien käyttämällä kielellä, perheen lapsiluvulla ja esimerkiksi yhteisillä lukuhetkillä on hänen mukaansa yhteys sanavaraston kehittymiseen. Vanhempien kanssa tapahtuvat yhteiset lukuhetket ovat luonnollisesti lapselle merkityksellisiä muutenkin kuin sanavaraston kannalta. Turvallisuudentunteen ja läheisyyden tarpeen lisäksi Raes (2015, s. 59–60) nostaa esille lukutaidon kannalta oleellisia merkityksiä, mainiten lapsen keskittymis- ja havaintokykyjen harjaantumisen, sekä kokemukset puhutusta ja kirjoitetusta kielestä. Lapsi oppii

aikuisen puheen avulla kielenkäyttöä ja siksi yhdessä luettavat kirjat ovat hyvä kanava tutustuttaa lapsi kielellisesti moninaisiin teksteihin. (Raes, 2015, s. 59–60.)

Nurmilaakson (2011, s. 33), sekä Siiskosen ym. (2001, s. 59) mukaan lukutaidon oppimisen kannalta kielellisen tietoisuuden kehittyminen on välttämätöntä. Nurmilaakso (2011, s. 32) selittää kielellisen tietoisuuden tarkoittavan kielen ulkopuolista tutkimista. Tutkijoiden kesken vallitsee yksimielisyys siitä, että kielellisen tietoisuuden osa-alueista varsinkin fonologisella tietoisuudella on ratkaiseva merkitys lukemaan oppimisessa (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 14–15; Siiskonen ym. 2001, s. 59). Tämä kielen ulkopuolinen tutkiskelu tulee mahdolliseksi kielen tai toisin sanoen puheen automatisoitumisen jälkeen, mutta edellyttää lapselta tietynlaista kognitiivista ajattelun kehitystasoa (Nurmilaakso, 2011, s. 32). Avaan kielellistä tietoisuutta seuraavaksi.

Nurmilaakso (2011, s. 33) selittää kielellisen tietoisuuden koostuvan neljästä eri tietoisuuden kentästä, fonologisesta, morfologisesta, syntaktisesta ja semanttis-pragmattisesta tietoisuudesta. Siiskonen ym. (2001, s. 59, 67) toteavat, että fonologinen tietoisuus on edellytys lukemaan oppimiselle. *Fonologisella* tietoisuudella tarkoitetaan ymmärrystä, että kirjaimet koostuvat puheen äänneistä. Tämä ymmärrys liittyy ehdottoman keskeisesti kirjain-äännevastaavuuden omaksumiseen, jolla tarkoitetaan tietyn äänneen ja kirjainmerkin yhteyden ymmärtämistä. Myöhänen (2011, s. 67) avaa väitöskirjassaan, että varsinkin äänneiden tunnistamiskyvyllä, alku- tai loppuäänneen erottamiskyvyllä sekä foneemien muuntelu- tai poistamiskyvyllä voidaan nähdä selvä yhteys lukemaan oppimiseen. Nurmilaakson (2011, s. 34) mukaan dekodauksen taitoon kuuluu osata kääntää kirjainmerkit niitä vastaaviin kielellisiin äänneisiin sekä koota äänneet kirjainmerkkeineen tavuiksi ja sanoiksi. Euroopan komission Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2011, s. 32) lisää fonologisen tietoisuuden ennustavan lukutaidon kehitystä varsinkin lukemaan opetteluun alkuvaiheessa.

Morfologisen tietoisuuden Nurmilaakso (2011, s. 34) selittää tarkoittavan kielen sanaston ja muotojen ymmärtämistä. Lapsen tulee ymmärtää sanojen koostuvan erillisistä osista, jotka yhdessä muodostavat sanan. Näitä osia kutsutaan morfeemeiksi. Ahvenainen ja Holopainen (2014, s. 9) selittävät morfeemien tarkoittavan kielen pienimpiä merkityksiä sisältäviä yksiköitä (esim. pallo/i/ssa/mme/kin). Morfologinen tietoisuus onkin Nurmilaakson (2011, s. 34) ja Myöhänen (2011, s. 69–70) mukaan yhteydessä fonologiseen tietoisuuteen ja vaikuttaa siten dekodaukseen, sanan kokoamiseen

äänneäänteeltä, sekä luetun ymmärtämiseen. Morfologinen tietoisuus kehittyy vielä vuosia lukemaan oppimisen jälkeen (Myöhänen, 2011, s. 70).

Nurmilaakso (2011, s. 35) avaa *syntaktisen* tietoisuuden tarkoittavan ymmärrystä kielen sääntöjärjestelmästä, sanajärjestyksestä, puheen rytmistä ja puheessa olevasta melodiasta. Tämä pitää sisällään kielen rakenteiden ja säännönmukaisuuksien tarkastelua sekä lauseiden sisällä olevien vihjeiden huomioimista (pisteet, sanojen välit, yhdyssanat) puherytmin kautta. Myöhänen (2011, s. 57) täsmentää syntaktiseen tietoisuuteen kuuluvan kieliopin ja lauseiden oikeellisuuden tutkimista. Hänen mukaansa 6–7-vuotiaat osaavat korjata vääriä sanajärjestyksiä ja kokonaisia vääriksi muotoiltuja lauseita sekä perustella korjauksensa. Hänen mukaansa syntaktinen tietoisuus ennustaa lukemisen virheettömyyttä 9–vuotiailla silloin, kun lukeminen tapahtuu kontekstissa, toisin sanoen, kun kyse ei ole yksittäisten sanojen tunnistamisesta. Ahvenainen ja Holopainen (2014, s. 9) tiivistävät syntaksin eli lauseopin tutkivan sanojen liittämistä lauseiksi ja virkkeiksi.

Semanttis-pragmaattinen tietoisuus yhdistää Nurmilaakson (2011, s. 35) mukaan kaksi eri tietoisuutta. Semanttisella tietoisuudella tarkoitetaan sanojen sisältöjen ja merkitysten ymmärrystä. Äänenpainot on hyvä huomioida kehitettäessä semanttista tietoisuutta. Pragmaattinen tietoisuus tarkoittaa puolestaan ymmärrystä siitä, miten kieltä käytetään. Ymmärtäminen liittyy näihin kiinteästi. Lukeminen harjaannuttaa lapsen tarkkaavaisuutta huomaamaan tekstin merkityksiä ja sanomia. Yhteinen lukuhetken jälkeinen keskustelu lapsen kanssa edistää syvällisemmin omia havaintoja ja tulintoja. (Nurmilaakso, 2011, s. 35.)

3.2 Lukutaidon tasot

Kiiveri (2006, 26), Ahvenainen ja Holopainen (2014, 24–25) kuvaavat lukutaitoa kykyjen jatkumona. He selittävät lukemisen olevan yksinkertaisimmillaan tekstikoodin purkamista ja sen ymmärtämistä. Julkusen (1984, s. 24) ja Smithin (2014, s. 215–216)

mukaan lukeminen on selvyyden saamista kirjoitetusta tekstistä. Lerkkanen (2006, s. 10) pureutuu lukutaitoon peruslukutaidon, toimivan lukutaidon ja kriittisen lukutaidon näkökulmista. *Peruslukutaito* nähdään välineellisenä esimerkiksi oppimiseen nähden. *Toimiva lukutaito* edellyttää lukijan aktiivisuutta oppia ajan tai ympäristön asettamat vaatimukset ja mukauttaa osaamisensa kulloisellekin vaatimustasolle. Tänä päivänä peruslukutaito nähdään itsestäänselvytenä. Osaamisen vaatimukset ovat Opetushallituksen (OPH, 2014, s. 22) laatiman perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden mukaan siirtymässä kuitenkin enemmän laaja-alaisen osaamisen monilukutaitoon (OPH, 2014, s. 22). *Kriittinen lukutaito* yhdistää yksilön ajattelun peruslukutaitoon ja toimivaan lukutaitoon. Kriittinen lukutaito antaa valmiuksia suhtautua kriittisellä asenteella ympärillä oleviin arvoihin, mutta se antaa myös valmiuksia kehittää yksilön omaa elämää ja sitä kautta koko yhteiskuntaa. (Lerkkanen, 2006, s. 10.)

Kiiveri (2006, s. 26), Ahvenainen ja Holopainen (2014, s. 24–25) selittävät lukemaan opettamisen alkavan tekstin havaitsemisesta ja sen tutkimisesta. Tämän jälkeen siirtyään kirjainten ja sanojen oppimiseen, josta edelleen lauseiden ja isompien tekstikonaisuuksien ymmärtämiseen. Lukemisen ymmärtäminen on Smithin (2014, s. 216) ja Julkusen (1984, s. 37) mukaan lukemisen päätarkoitus. Ilman luetun ymmärrystä jää tekstin sisältö avautumatta, eikä lapsi näe välttämättä syytä lukemisen jatkamiselle. Aerila ja Kauppinen (2019, s. 14), Opetushallitus (OPH, 2021, Lukutaidon oppimisesta ja opettamisesta) sekä Raes (2015, s. 49) muistuttavat, että lukutaito kehittyy harjoittelun kautta. Koska itse harjoittelu vaatii peräänantamattomuutta, on oikeantasoiseen tekstiin syytä kiinnittää huomiota. Varmistamalla onnistumisen kokemukset tuetaan lapsen kiinnostusta jatkaa harjoittelua. Jos lapsi ei ole innostunut lukemisesta, eikä lukemisen tarkoitus ole tälle selvinnyt, hän ei ole todennäköisesti motivoinut harjoittelemaan. Smith (2012, s. 212) sanoo lukemisesta innostuneen oppivan lukemaan todennäköisesti helpommin.

Opettämisen pääpaino on peruslukutaidon oppimisessa. Lukutaidon kehittyessä opetuksen painopiste siirtyy toimivaan ja kriittiseen lukutaitoon sekä lukemisen hyödyntämiseen oppimisen prosessissa. (Lerkkanen, 2006, s. 10.) Karkeasti lukutaidon oppiminen voidaan jakaa kahteen eritasoiseen prosessiin, mekaaniseen lukutaitoon ja luetun ymmärtämiseen (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 24–25; Julkunen, 1984, s. 34; Kiiveri, 2006, s. 26; Lerkkanen, 2006, s. 10). Nämä osat ovat selvästi nähtävissä

aloittelevan ja kokeneen lukijan välillä, sillä aloittelevalle lukijalle on tyypillistä keskittyä avaamaan tekstikoodia, kun taas tottuneelle lukijalle on ominaisempaa ymmärtää ja hakea vuorovaikutuksellisuutta lukemansa kanssa (Ahvenainen & Holopainen 2014, 49; Kiiveri 2006, 25–26; Lerkkanen, 2006, s. 15).

Luetun ymmärtämistä voidaankin tarkastella lukijan ja tekstin välisenä vuorovaikutusprosessina. Tässä prosessissa tarvitaan Lerkkasen (2006, s. 15) mukaan erilaisia kognitiivisia taitoja ja ymmärtämisen strategioita. Hän avaa näiden taitojen olevan esimerkiksi ennakoinnin, yksityiskohtien löytämisen, päättelyn, arvioinnin sekä yhteenvedon tekemisen. Aluksi lapsi opettelee ymmärtämisen taitoa selvittämällä joidenkin yksittäisten sanojen merkityksiä, seuraavaksi muutamien sanojen tai yhden lauseen ja kolmanneksi yhdistämään juuri lukemansa aiemmin luettuun. Luetun ymmärtäminen on kokonaisuudessaan monimuotoinen tapahtuma, jossa lukijan ymmärrykseen ja luetun tekstin tulkintaan vaikuttavat monet eri seikat jo ennen lukemista, sen aikana ja vielä lukemisen jälkeenkin. (Lerkkanen, 2006, s. 15.)

Ymmärrys lukutaidon kehitykseen vaikuttavista tekijöistä on tarpeen, että opettaja kykenee tunnistamaan oppilaidensa kulloisenkin lukemisen kehitysvaiheen ja tukemaan heidän edistymistään. Lukutaidon kehitystä voidaan tarkastella Frithin (1985, s. 306) kolmivaiheisen ja Ehrin (Ehri & McCormick, 1998) viisivaiheisen teorian kautta. Frithin (1985, s. 306) mallissa lukutaidon kehitys etenee logografisen, alfabeettisen ja ortografisen vaiheen kautta.

1. Logografisessa vaiheessa lapsi tunnistaa tuttuja sanoja. Sanojen graafiset piirteet ovat suuressa roolissa, sillä sanojen tunnistus tapahtuu visuaalisten logojen ja vihjeiden avulla.
2. Alfabeettisessä vaiheessa lapsi oppii yksittäisiä äännejä ja kirjaimia. Käyttämällä kirjain-äännevastaavuutta lapsi oppii lukemaan paitsi merkityksellisiä sanoja myös epäsanomia.
3. Ortografisessa vaiheessa lapsen mekaaninen lukeminen muuttuu sujuvammaksi ja automaattisemmaksi. Lapsi oppii käyttämään koko sanan tunnistamista ja äännejä yhdistämistä nopeammin. (Frith, 1985, s. 306.)

Ehrin (Ehri & McCormick, 1998) teoriassa lukutaidonvaiheet etenevät esi-alfabeettisen, osittais-alfabeettisen, alfabeettisen, vahvistumisen ja automatisoitumisen vaiheiden kautta.

1. Esi-alfabeettisessä vaiheessa lapsi on tyypillisimmillään päiväkotikäisenä. Hän on kiinnostunut kirjoitetusta kielestä ja osaa tunnistaa tuttuja sanoja. Frithin (1985, s. 306) teorian logografisen vaiheen tavoin sanojen visuaalisuus on ratkaisevaa. Sanojen konteksti ratkaisee, tunnistaako lapsi sanan vai ei.
2. Osittais-alfabeettisessä vaiheessa lapsi kykenee käyttämään joitakin kirjain-äännevastaavuuksia, yleensä sanojen alku- tai loppupuissa. Vaiheeseen kuuluu, että lapsi arvailee sanojen loppuosia alun perusteella.
3. Alfabeettisessä vaiheessa lapsi osaa käyttää täysin kirjain-äännevastaavuutta. Hän on toisin sanoen oppinut sanojen lukemisen ja tämän taidon avulla vieraidenkin sanojen koodaaminen onnistuu. Kirjain-äännevastaavuuden oppiminen on sitä helpompaa, mitä säännömukaisempi luettava kieli on. Huomaamme tämän vaiheen olevan saman sekä Ehrin (Ehri & McCormick, 1998) että Frithin (1985, s. 306) teoriassa.
4. Vahvistumisen vaiheessa dekodaus on sujuvampaa, sillä lapsen ei tarvitse käyttää enää pelkästään kirjain-äännevastaavuutta sanoja lukiessaan. Lapsi osaa tunnistaa sanoja niiden osien, esimerkiksi tavujen perusteella ja siksi sanatunnistaminen nopeutuu. Hän oppii tunnistamaan myös usein toistuvien sanojen kokosanaahamoja. Vaihe vastaa Frithin (1985, s. 306) ortografista vaihetta.
5. Automatisoitumisen vaiheessa lukutaito nimensä mukaisesti automatisoituu ja muuttuu sujuvammaksi. Mielessä olevan sanavaraston avulla sanojen tunnistaminen onnistuu nopeasti ja tehokkaasti. Sujuva lukeminen mahdollistaa keskittymisen tekstin ymmärtämiseen, sillä tekninen lukeminen ei vie enää niin suurta huomiota. (Ehri & McCormick, 1998.)

Lerikkanen (2006, s. 13) selvittää näissä molemmissa teorioissa lukutaidon kehityksen etenevän vaiheittain tasolta toiselle, vaikka eri tasot saattavat esiintyä lukemisen opettelu vaiheissa päällekkäinkin. On kuitenkin syytä tiedostaa, että nämä lukutaidon kehityksen teoriat ovat muodostuneet englannin kielen kontekstissa. Lerikkanen muistuttaa, että lukemaan oppiminen voidaan nähdä kielisidonnaisena, jolloin merkittävää on

kielen säännönmukaisen rakenteen huomioiminen (Lerikkanen, 2006, s. 13). Suomen kieli on hyvin säännönmukainen, millä tarkoitetaan, että yhtä kirjainmerkkiä kohtaan on yksi äänne, poikkeuksena on kuitenkin äng-äänne (Raes, 2015, s. 67).

Säännönmukaisen kielemme ansiosta suomalaiset lapset oppivat mekaanisen lukutaidon nopeasti. Euroopan komission Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2011, s. 33) väittää epäsäännönmukaisissa kielissä, kuten englannissa, ranskassa ja portugalissa lukemaan opetteluun olevan jopa kaksi kertaa hitaampaa, kuin säännönmukaisissa kielissä. Säännönmukaisia kieliä suomen lisäksi ovat esimerkiksi kreikka ja italia. Jotkut Ehrin (Ehri & McCormick, 1998) ja Frithin (1985, s. 306) teorioissa esitellyt lukemaan opetteluun kuuluvat vaiheet saattavat jäädä suomalaislapsilla lyhyiksi tai jopa vaikeiksi havaita. (Lerikkanen, 2006, s. 13.)

4. Lukemaan opettaminen

Lukemaan opettamisen menetelmää valittaessa tulee Raeksen (2015, s. 66) mukaan tärkeimpänä kriteerinä pitää sitä, että valittu menetelmä edistää opetettavan ryhmän lukemaan oppimista. Opetushallituksen (2014) linjaamasta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista nousee koko asiakirjan läpileikkaavana sanomana oppilaan oikeus saada oppimiseensa sellaista opetusta, joka edistää hänen oppimistaan. Tämä on luettavissa esimerkiksi opetuksen järjestämistä ohjaavista velvoitteista (OPH, 2014, s. 14) sekä tuen järjestämistä ohjaavista periaatteista (OPH, 2014, s. 61). Lukemaan opettamisen menetelmän on sovelluttava jokaiselle oppilaalle erikseen. Tämä voi käytännössä tarkoittaa sitä, että opettaja käyttää useita eri menetelmiä tai materiaaleja tukeakseen luokkansa jokaisen oppilaan oppimista. Raes (2015, s. 66) jatkaa lukemaan opettamisen menetelmän olevan hyvä silloin, kun se paitsi tuo tuloksia, tukee myös oppilaan itseohjautuvuutta ja sisältää riittävää palautetta hänen edistymisestään.

Ahvenainen ja Holopainen (2014, s. 110) esittävät lukutaidon oppimisen kannalta kuusi tärkeää avainkohtaa, jotka ovat tärkeitä tiedostaa tapahtui opetus millä menetelmällä tahansa.

1. Puheilmaisun kehittäminen. Tämä käsittää lasten itseilmaisun, sanavaraston ja virkerakenteiden kehittämisen.
2. Kirjain-äännevastaavuuden oppiminen. Tähän kuuluvat äänteen ääntö, äänteen merkki ja sen kirjoittaminen.
3. Tavujen muodostaminen. Tavujen muodostaminen alkaa heti kirjainten oppimisvaiheessa yhdistämällä uusia ääniteitä aiemmin opittuihin.
4. Sanan muodostaminen tavuista. Tavutasoisessa lukemisessa tavoitteena on lukemisen automatisoituminen. Tämä vaatii pitkäjänteistä tavujen toistamisharjoittelua. Yksi tapa on opetella drilliharjoitteiden kautta, jossa toisin sanoen luetaan toistuvasti erilaisia tavusarjoja ja niiden avulla tehdään tiettyjä tavurakenteita tutuksi.

5. Tavuerottelun oppiminen. Kuultujen sanojen tavuttamista voi harjoitella rytmittämisen, esimerkiksi taputtamisen avulla. Tarkka tavuerottelu helpottaa kirjoittamisen oppimista.
6. Lukemisen ymmärtäminen. Tämä on lukemisen päätarkoitus. Ymmärtävään lukemiseen on pyrittävä jo lukemisen alusta alkaen. (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 110.)

Lukemaan opettamisen menetelmiä on useita. Ne voidaan Ahvenaisen ja Holopaisen (2014, s. 109), Julkusen (1984, s. 44), Kiiverin (2006, s. 81), Maggan (1992, s. 8) ja Raeksen (2015, s. 66) mukaan jaotella karkeasti kahteen ryhmään, synteettisiin ja analyyttisiin menetelmiin. Vaikka molemmat tutkielmani menetelmistä ovat synteettisiä, näen kokonaiskuvan vuoksi tärkeäksi selvittää myös, mitä analyyttiset menetelmät ovat. Synteettisten ja analyyttisten menetelmien erot huomataan tarkastellessa niiden lähestymistapoja lukemisen opetteluun alkaessa. Toinen aloittaa tutkimisen pienistä osista ja toinen kokonaisuuksista. Ahvenainen ja Holopainen (2014, s. 109) jatkavat, että analyyttisten ja synteettisten menetelmien eroja voidaan tarkastella myös, miten ne opettavat kirjainten yhdistämisen ja luetun ymmärtämisen.

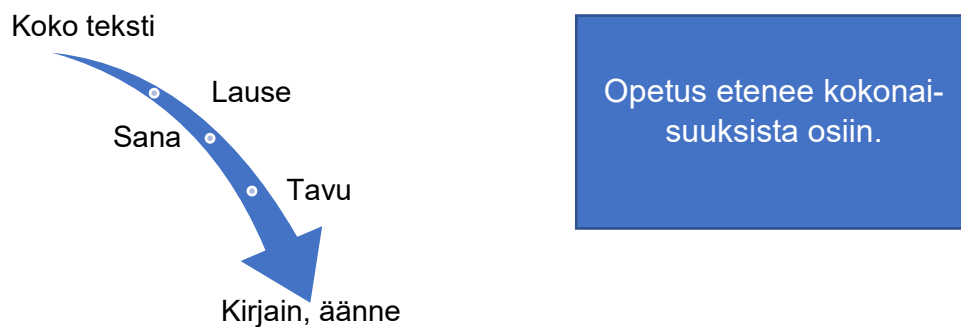
Jokaisen opettajan on ratkaistava, kumman menetelmän mukaista tapaa käyttää omassa opetuksessaan. Ahvenainen ja Holopainen (2014, s. 110) huomauttavat, että täysin puhdas menetelmä voi olla käytännössä kaukainen teoria. Muidenkin tutkijoiden mielestä lienee yhä yleisempää, etteivät opettajat noudata ainoastaan yhtä menetelmää, vaan rakentavat omanlaisensa tapojen paletin kenties useista synteettisistä tai pelkästään analyyttisistä tai yhdistävät opetukseensa näitä molempia menetelmiä (Lerikkanen, 2006, s. 59; Magga, 1992, s. 9; Raes, 2015, s. 66). Yhdisteltyjä menetelmiä kutsutaan *sekamenetelmiksi*.

Seuraavaksi kerron tarkemmin analyyttisten ja synteettisten menetelmien sisällöistä. Menetelmien läpi käymisen jälkeen nostan lyhyiksi esimerkeiksi kaksi suosittua menetelmää, joita nykyään käytetään. Ensimmäinen on analyyttisiin menetelmiin kuuluva LPP (Lukemaan Puheen Perusteella) ja toinen synteettisiin menetelmiin kuuluva KÄTS (Kirjain-Äänne-Tavu-Sana). Näiden jälkeen syvennyn tutkielmani ytimessä oleviin kahteen synteettiseen lukemaan opettamisen menetelmään, kirjainmenetelmään ja oivalta-
van lukemisen -menetelmään.

4.1 Analytyttiset ja synteettiset lukemaan opettamisen menetelmät

Analytyttiset menetelmät edustavat top down-näkemyttä, joka tarkoittaa kokonaisuudesta osiin etenevää opetusta (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 109). Tätä havainnollistaa alla oleva kuva 1. Niitä on kehitelty 1800-luvulta lähtien sellaisten maitten tarpeeseen, joissa on epäsäännöllinen kielen rakenne (Lerikkanen 2006, s. 59.) Siiskonen ym. (2001, s. 75) selventävät tällaisten epäsäännöllisten kielten sanojen olevan lyhyitä, eivätkä niiden vartalot muutu taivutettaessa. Epäsäännöllisissä kielissä, kuten englannissa, puhutun ja kirjoitetun kielen välinen yhteys on heikko. Kokosanaahmojen tunnistaminen tukee lukemaan oppimista.

Kuva 1. Analytyttiset menetelmät



Raes (2015, s. 74) ja Magga (1994, s. 8–9) selvittävät, että analytyttisten menetelmien ideana on käyttää oppilaille tuttua ja merkityksellistä sanastoa. Heidän mukaansa oppilaiden mielenkiinto pysyy paremmin yllä, kuin jos tarkasteltavana olisi oppilaille vaikeasti hahmottuvat kirjainyhdistelmät. Magga (1994, s. 8–9) jatkaa, että sanasto toisin sanoen integroidaan sellaiseen ympäristöön, jonka lapset tuntevat, joka on kaikille yhteinen, esimerkiksi jokin harrastus. Tämä nähdään toisaalta myös analytyttisten menetelmien heikkoutena, sillä se ei tue lapsen sanavaraston karttumista samalla tavalla kuin synteettiset menetelmät (Julkunen, 1984, s. 45). Raes (2015, s. 78) puolustaa väitöskirjassaan analytyttisiä menetelmiä ja tuo esille tutkimuksen, jossa nimenomaan todetaan analytyttisen menetelmän avulla opetetuilla oppilaille olleen muita

suuremman sanavaraston. Selkeänä analyttisten menetelmien etuna on kokonaisuuksien ymmärtäminen (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 109).

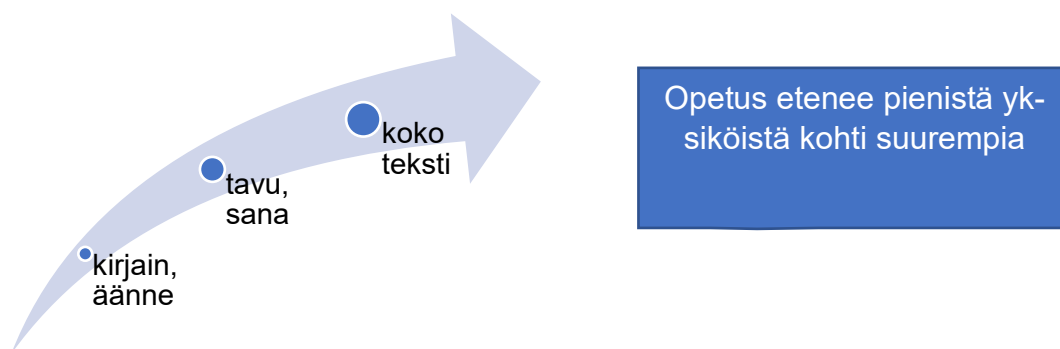
Ketonen (2019, luku 5, Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen ja opettaminen) kirjoittaa analyttisistä menetelmistä LPP (Lukemaan Puheen Perusteella) -menetelmän olevan eniten Suomessa käytössä oleva menetelmä. Ketonen ja Raes (2015, s. 75) kertovat sen perusajatuksena olevan puhutun kielen analysoinnin. Menetelmä ohjaa vahvasti puhutun ja kirjoitetun kielen yhteyden ymmärtämiseen. Raes (2015, s. 75) kertoo kunkin lapsen voivan edistyä lukemisessaan omaan tahtiinsa. Lapsi saa poimia tekstistä tai puheesta itselleen sellaiset tutut kirjaimet tai äänteet, joilla on hänelle merkitystä. Merkityksellisyydellä nähdään yhteys motivointiin. Ominaista on, että analysoitava teksti tai sana on koko ajan koko luokan nähtävillä, jolloin lapset saavat tutustua alusta asti sana- ja kirjainmuotoihin. Näin vaikeatkin kirjainmuodot tulevat tutuiksi vähitellen. Lapsi valitsee näkyvillä olevia kirjaimia harjoiteltavakseen sitä mukaa, kun on niihin valmis. (Raes, 2015, s. 75.)

LPP-menetelmä alkaa yhteisestä keskustelusta. Ideana on keskustella kaikille tutusta aiheesta, joka koskettaa kaikkia. Keskustelua seuraa sanelu, joka tarkoittaa, että opettaja kirjoittaa keskustelusta yhteisen tekstin tai tarinan. Tekstin tulee olla oppilaslähteistä ja sillä tulee olla kaikkien hyväksyntä. Kun teksti on saatu valmiiksi, luetaan sitä yhdessä useaan kertaan läpi. Laborointivaiheessa tekstistä etsitään tiettyjä kirjaimia, tavuja, sanoja tai kokonaisia lauseita ja ne merkitään erillisillä papereilla. Uudelleenlukuvaiheessa oppilaille jaetaan omat alkuperäisen tekstin mukaiset tekstit, joiden avulla he alkavat lukemaan ja laboroimaan omassa tahdissaan, valitsemiensa kirjainten tai sanojen avulla. Jälkikäsittelevä vaiheessa oppilas kirjoittaa alleviivatut sanat erillisille kortteille ja kuvittaa ne. Oppilaan tehtävänä on lukea korttien sanat ja nimetä sanojen äänteet. Vähitellen oppilaalle lisääntyy jälkikäsittelevä vaiheen kortteja. (Ketonen, 2019, luku 5, Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen ja opettaminen; Raes, 2015, s. 77–81.)

Raesta (2015, s. 66), Ahvenaista ja Holopaista (2014, 109) mukaillen, synteettisiä menetelmiä yhdistää bottom up -näkemys, millä tarkoitetaan lukemisen etenemistä pienimmästä suurimpaan. Tätä havainnollistaa alla oleva kuva 2. Riippuen lukemaan opettamisen menetelmästä, tämä tarkoittaa opetteluun aloittamista kirjaimista, äänneistä tai tavuista edeten lauseisiin ja koko teksteihin. Perinteinen synteettinen tapa on opettaa kirjainten nimiä. Suomessa tämä on osa kirjainmenetelmää, jota esittelen

enemmän luvussa 4.2. Synteettisistä menetelmistä löytyy varhaisimmat merkinnät kreikkalaisen kieliopinkirjoittajan, Dionysoksen (viitattu lähteessä Magga, 1992, s. 8) tallentamana jo vuodelta 90 eKr. Systemaattinen kirjainten nimillä lukemaan opettaminen aloitettiin 1500-luvulla (Raes, 2015, s. 66).

Kuva 2. Synteettiset menetelmät.



Suomessa synteettisten menetelmien suosio perustuu Ketosen (2019, s. 109), Lerkkasen (2006, s. 59–60), Raeksen (2015, s. 67) ja Siiskosen ym. (2001, s. 73) mukaan siihen, että ne tukevat säännönmukaista kielemme rakennetta. Heidän mukaansa synteettiset menetelmät ohjaavat tarkkaan mekaaniseen lukutaitoon verrattain nopeasti ja ne sopivat varsinkin rauhalliseen tahtiin edistyville lapsille. Sujuvan lukutaidon oppiminen voi sen sijaan hidastua huolellisuuteen ohjaavan otteen vuoksi (Ketonen, 2019, luku 5, Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen ja opettaminen). Ahvenainen ja Holopainen (2014, s. 109) täsmentävät synteettisten menetelmien tukevan kirjainsynteesin ja äänne-erottelun oppimista, mikä edesauttaa lukemisen ja kirjoittamisen samanaikaista oppimista. Toisaalta synteettisten menetelmien haasteena pidetään lukemisen alkuvaiheessa olevia äänneyhdistelmiä, jotka edustavat yleensä lapselle tuntemattomia käsitteitä (Raes, 2015, s. 74–75).

Tällä hetkellä synteettisistä menetelmistä käytetyimpiä ovat Ahvenaisen ja Holopaisen (2014, s. 109) mukaan KÄTS- ja oivaltavan lukemisen -menetelmä tai niihin pohjautuvat muut menetelmät. Näillä kahdella menetelmällä ei ole suurta eroa, sillä kumpaankin kuuluu äänneiden yhdistäminen liukumista apuna käyttäen. Kummassakaan ei

luetella myöskään kirjaimia. Molemmissa pysähdytään havainnoimaan äänteiden ääntöpaikkaa ja -asentoa. (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 109.)

KÄTS-menetelmän kehittäjä Karppi (1983, s. 86) kertoo kehittäneen menetelmän lukemisvaikeuksia korjaavaksi opetusmenetelmäksi. Hän on rakentanut menetelmän kieleemme rakenteellisten yksiköiden perusteella. Hän kirjoittaa menetelmän osaprosessien alkavan kirjaimen muuttamisesta äänneeksi, äänteiden yhdistämisestä tavuksi ja tavun hahmottamisesta sanaksi. Karpin (1983, s. 86–87) mukaan lukemisvaikeuksissa oleville on tyypillistä takertua kirjainten nimiin. Koska kirjainten ääntö ei ole johdonmukainen tavutason äännön kanssa, tekee se lukemisen vaikeuksista kärsivälle lukemisen haasteelliseksi. Siksi KÄTS-menetelmässä oppilaalle opetetaan ensin äänne, jotta äänteiden yhdistäminen ja lukeminen helpottuu. Karppi kertoo toisen tyypillisen lukemisvaikeuden ilmenevän tavun hahmottamisessa. Tavun hahmottamisen vaikeuteen liittyy, ettei ymmärretä, mitkä äänneet muodostavat tavun, vaikka äänneitä osataankin yhdistää. Tavun ja sanan hahmottamista voi hänen mukaansa harjoitella keksimällä sanoja alkutavun perusteella. (Karppi, 1983, s. 86–91.)

4.2 Kirjainmenetelmä

Kirjainmenetelmä tarkoittaa kirjainten nimillä tavaamista. Havaitsin menetelmästä olevan käytössä useita nimityksiä mm. kirjainlukumetodi, jota käyttää Julkunen (1984, s. 17) sekä kirjaintavausmenetelmä, josta puhuvat Lerkkanen (2006, s. 61) ja Siiskonen ym. (2001, s. 73–74). Kiiveri (2006, s. 83) ja Magga (1992, s. 8) käyttävät kirjainmenetelmä nimitystä. Kirjainten nimillä tavaaminen on ollut maassamme pitkään (Karppi, 1983, s. 80; Kiiveri, 2006, s. 83; Siiskonen ym. 2001, s. 73). Kiiverin (2006, 83) mukaan Suomen kansan voidaan jopa sanoa oppineen lukemaan sen avulla. Menetelmä lienee tullut myöhemmillekin sukupolville tutuksi Seitsemän veljestä -teoksen kautta. Opettajien keskuudessa tällä vanhalla menetelmällä oli sitkeitä kannattajia vielä 1990-luvun alussakin, vaikka sen rinnalle oli noussut jo muitakin tapoja mm. oivaltavan lukemisen -menetelmä. (Kiiveri, 2006, s. 83.)

Karppi (1983, s. 80) kuvaa menetelmän olevan selkeä ja yksinkertainen. Koska se on ollut käytössä pitkään, on todennäköistä, että tällä menetelmällä opettujen lasten lähipiirissä on ollut joku, joka on voinut tukea lukemaan opettelua kotona. Kiiveri (2006, s. 83) esittelee menetelmän etenevän niin, että aluksi oppilaiden kanssa kuunnellaan sanojen äänneitä. Sen jälkeen äänneille osoitetaan ja nimetään sitä vastaavat kirjainmerkit. Keskiössä ovat kirjaimet ja tavut. Siiskosen ym. (2001, s. 73–74) mukaan tavua muodostaessa kirjaimet luetellaan niiden nimillä, tavu kootaan kirjain kirjaimelta ja sana yhdistämällä aiemmat tavut toisiinsa (Siiskonen ym. 2001, s. 73–74). Tavaamista tehdään kirjaimia lueteltaessa ja niitä koottaessa. Sanassa *auto* tavaaminen etenee, aa uu [au] tee oo [to] auto. Vähitellen oppilas opetetaan siirtymään ääneen tavaamisesta tavuittain lukemiseen ja siitä suoraan lukemiseen. (Heiskanen, 2007, s. 26–27; Karppi, 1983, s. 81–82; Kiiveri, 2006, s. 83.)

Kiiverin (2006, s. 83) mukaan huomion arvoista on, että kirjaimet eivät vastaa puheen ääntöä, vaan vokaalit lausutaan pitkinä esimerkiksi e [ee]. Samoin konsonanttien yhteydessä lausutaan vokaaleja, eikä pelkkää konsonantin ääntöä esimerkiksi m [äm]. 40-vuotta luokanopettajana toiminut ystäväni kertoi menetelmässä olevasta yhdestä poikkeuksesta. Vaikka muuten vokaalit lausutaan pitkinä kirjaimen nimen mukaan, tehdäänkin 1-vokaalisissa tavuissa vokaalin ääntö lyhyenä. Esimerkkinä tästä toimivat sanat *esiliina* ja *asia*. Tavaaminen etenee sanassa *esiliina*, [e] äs ii [si] esi äl ii ii [lii] esiliin aa [na] esiliina. Sanassa *asia* tavaaminen ilmenee, [a] äs ii [si] asi [a] asia. Karppi (1983, s. 81) vahvistaa ystäväni huomion.

Heiskanen (2007) ihmetteli kirjainmenetelmää näin:

Kun tällä perinteisellä tavalla tavataan esim. KIS: koo ii äs KIS niin siinä onkin selvittely, miksi siitä tulee KIS, kun siinä on melkoinen äänneröykkiö: on pitkää oota ja iitä ja kuuluuhan siinä ääkin. Tavun syntymiseen tarvitaan kuitenkin vain äänneitä eikä noita ylimääräisiä vokaaleja, joita konsonantit tuovat tullessaan kirjainnimissään, eikä vokaalitkaan ole oikeakes-toisia. (2007, s. 26–27)

Karppi (1983, s. 81) on Heiskasen kanssa samaa mieltä ja toteaa erääseen lehtoriin nojautuen, että oppilaiden tulee olla todella fiksuja, kun he oppivat lukutaidon tällä menetelmällä, tai oikeammin tästä menetelmästä huolimatta. Julkunen (1984, s. 18)

muistuttaa, että lukutaidon oppimisessa tavaaminen näyttelee suurta roolia ja siihen kirjainmenetelmä ohjaa selvästi. Menetelmän avulla tavurajat opitaan hyvin. Heiskanen (2007, s. 27) sen sijaan kirjoittaa tavaamisesta seuraavasti: ”Tavaaminen ei ole yhtä kuin lukeminen eikä se ole edes lukemisen harjoittelemista. Se on työskentelytapa, jonka aikana toivotaan lapselle välähtävän lukemisen salaisuus. Niin kauan kuin ei muutakaan keinoa ole, tehdään näin” (Heiskanen, 2007, s. 27). Alla oleva kuva 3 havainnollistaa tavaamisen merkittävyyden. Kirjainten tavaaminen aloitetaan heti. Aapinen ei ohjaa kirjainten ääntöjen tutkimiseen.

Kuva 3. Tavaaminen vuoden 1967 aapisessa. (Kuosmanen, Merenkylä & Merenkylä, 1967, s. 10–11)



Julkunen (1984, s. 18) jatkaa kirjainmenetelmän haittoina olevan tavujen ja sanojen vaikean muodostamisen, sillä kirjaimet opitaan kirjainnimillä, ei äänteinä ja koska kunkin kirjaimen ääntöhavainto on erilainen kuin tavutasolla luettuna. Karppi (1983, s. 81) tiivistää äänne-kirjaintasolla äänne- ja ääntöhavaintojen olevan harhaanjohtavia ja jopa haitallisia. Kirjainten nimet eivät toisin sanoen kohtaa puhutun kielen ääniteitä. Hän havainnollistaa lapselle tulevan yllätyksenä, ettei hänen lukiessa kirjaimia *k* ja *a* niistä tulekaan *koa*, vaan *ka*, vaikka hän niitä lukee *koo aa*. Karpin mukaan kirjainten luetteleminen on täysin tarpeetonta ja oppilasta kuormittavaa. Se on vaihe, joka alussa opetetaan, mutta jossain vaiheessa opetetaan poisikin. (Karppi, 1983, s. 81.)

Siiskosen ym. (2001, s. 74) mukaan menetelmä on haasteellinen kielellisiä vaikeuksia omaavien lasten lukemaan opettelussa, sillä he eivät pysty käyttämään kirjainten nimiä hyväksi äänteiden yhdistämisessä. Heiskanen (2007, s. 27) kirjoittaa samasta havainnosta, mutta täsmentää lukemaan opettelun vaikeuden koskevan kuulovammaisia. Hän kertoo kuulovammaiselle olevan hyvin tärkeää ymmärtää äänteen syntymisen paikka ja kielen asento suussa äännettä muodostaessa. Menetelmän eduiksi katsotaan Kiiverin (2006, s. 83) mukaan se, että se sopii suurenkin joukon opetukseen. Kääntöpuolena on kuitenkin yksilön huomiotta jättäminen, mistä Karppi (1983, s. 82) kirjoittaa. Oppimisen valvonta on hänen mukaansa kirjainmenetelmän heikkous. Menetelmä etenee massaopetuksena, jolloin yksittäisten oppilaiden edistymistä ei seurata.

Kiiveri (2006, s. 83) ja Karppi (1983, s. 81) nostavat heikkoudeksi myös kirjainten edestakaisen toistamisen, sillä sanan alkuun palataan aina uudelleen. Kirjainmenetelmä tuottaa paljon muistettavia yksiköitä, mikä aiheuttaa, että sanan loppuun päästyä alku on saattanut jo unohtua ja sana yritetään arvata viimeisen tavun perusteella. Toistaminen vaikeuttaa lukemisen ymmärtämistä, vaikka sillä Karpin mukaan on alun perin ilmeisesti pyritty helpottamaan sanan muistamista. Onkin ehdotettu, että menetelmää voisi helpottaa jättämällä välikokoamiset pois (Siiskonen ym. 2001, s. 74). Menetelmä ohjaa kuitenkin voimakkaasti kirjoittamisen oppimiseen (Karppi, 1983, s. 80).

4.3 Oivaltavan lukemisen menetelmä

Julkunen (1984, s. 46) selittää oivaltavan lukemisen menetelmän nimen juontavan siitä, että lukemaan oppiminen edellyttää lapselta monia oivalluksia. On ymmärrettävä kirjaimen ja äänteen välinen yhteys, kirjoitetun ja kuullun sanan välinen yhteys sekä tavun ja sanan syntyyn vaikuttavien äänteiden auditiivinen havainto, ääntötapa ja -paikka sekä kunkin äänteen oma merkki (kirjain). Karppi (1983, s. 118) ja Lerkanen (2006, s. 62) esittävät menetelmästä käytettävän myös raksahdus -nimitystä. Lerkanen selvittää menetelmän alkavan puheesta, sen tarkasta kuuntelemisesta sekä

kuultujen äänteiden erottelusta. Puhutaan äänne-erottelusta. Menetelmän painotus on ääntöjen varassa tapahtuvassa äänteiden yhdistämisessä ja kokoamisessa. Kuullut äänteet yhdistetään tavuksi, tavut sanaksi ja sanat lauseeksi ilman kirjainten nimiä. Äänteet pyritään erottamaan auditiivisen havainnon perusteella. Äänne-erottelun jälkeen tutkitaan artikulaation avulla, miten äänne syntyy ja miltä sitä vastaava kirjainmerkki näyttää. Kirjainten nimiä opetellaan vasta myöhemmin. (Lerikkanen, 2006, s. 62–63.)

Heiskanen (2007, s. 30) itse selittää menetelmänsä ytimen olevan yksinkertainen. Millaiselta äänne kuulostaa? Missä kohdassa äänne syntyy ja miten se syntyy? Minkä näköinen merkki äänteellä on? Menetelmässä ei lueta kirjainten, vaan äänteiden avulla ja siinä liu'utaan äänteestä toiseen. Seuratessaan omien lastensa lukemaan ja kirjoittamaan opettelu, Heiskanen (2007, 29–30) ymmärsi, ettei lapsi tarvitse äänteisiin kirjainten nimiä, vaan ainoastaan äänteet ja tietyt merkit niille.

Heiskanen (2007) on kehittänyt tarinoita tukemaan äänteiden oppimista. "Mitä ÄS sanoo, ei mitään, mutta siihenä jo kertoo. R taas hurisee ja tärisee. H kuulostaa huokaukselta" (s. 39). Tarinat toimivat oppilaita motivoivina. Oivaltavan lukemisen -menetelmän etuna on Julkusen (1984, s. 46) mukaan pitkä mekaaninen harjoittelu. Sen ansiosta lapsi oivaltaa lukemisen kyllä. Hän jatkaa äänteiden huolellisen äännön helpottavan pitkien ja lyhyiden vokaalien erojen oppimista. Menetelmä on hyvin systemaattinen ja se ohjaa tarkkaan lukemiseen ja kirjoittamiseen. (Julkunen, 1984, s. 46.)

Menetelmässä annetaan suuri painoarvo suun havainnoinnille ja sille, missä asennossa suu ja kieli missäkin äänteessä ovat. Heiskanen (2007, 79) kirjoittaa, että lukemaan opettaminen on äänteiden tuottamisen opettamista. Jokaisen äänten kohdalla pysähdytään konkreettisesti tarkastelemaan ääntöpaikkaa, ääntötapaa ja ilmapirran suuntausta ääntöväylässä. Alla oleva kuva 4 ilmentää äänteiden tuottamisen tutkimista. Heiskasen, Julkusen ja Piipon (1981) tekemässä aapisessa jokaisen äänten kohdalle on tehty kuvitus tukemaan äänteiden syntymisen paikkaa. Kuvien avulla oppilas pystyy havainnoimaan oman suunsa oikeaa ääntöasentoa. Heiskasen ym. (1981) tekemä aapinen ohjaa heti äänteiden yhdistelyyn ja erilaisten tavujen muodostamiseen. Äänneleikeillä on oma roolinsa aapisessa.

Kuva 4. Äänneiden muodostaminen. Kuva on aapisesta vuodelta 1981 (Heiskanen ym. 1981, s. 22–23).



Äänneleikit tai drilliharjoitukset ovat oleellinen osa oivaltavan lukemisen -menetelmää. Heiskanen ym. (1981) tekemässä aapisessa oppilaita ohjataan äänneleikkeihin. Äänneiden avulla leikitellään yhdistellen kaikkia mahdollisia jo opittuja äänneitä piittaamatta siitä, muodostavatko ne keskenään jotain järjellisiä tavuja vai eivät. (Julkunen, 1984, s. 46). Menetelmä on saanut kritiikkiä juuri tästä tavudrillien toistamisesta ja siitä, että ne sisältävät paljon tavuja, jotka eivät merkitse lapselle mitään, tai ovat poikkeavia suomen kielen rakenteeseen nähden. Lukemisella pitäisi saada selvää kirjoitetusta kielestä, mikä ei toteudu kaikissa drilliharjoituksissa. Niiden on nähty olevan ongelmallisia harjoittelumotivaation kannalta. (Karppi, 1983, s. 118; Lerikkanen, 2006, s. 63.)

Heiskanen (2007, s. 42) itse puolustaa tavudrillejä oppilaista mielekkäinä harjoituksina. Oppilaat saavat yhdistellä opittuja äänneitä haluamallaan tavalla ja heistä on vain hauskaa, kun äänneistä syntyy mitä kummallisimpia yhdistelmiä, kuten TML ja VKS. Hän nimittää tällaista leikkittelyä hupeluudeksi, joka pitää yllä oppilaiden innostusta. Innostusta pitää yllä myös toiminnallinen ja tutkiva oppiminen, mikä on ominaista oivaltavan lukemisen -menetelmälle. Luokanopettajaystävänä kertoi ohjanneensa oppilaansa tutkimaan ja selvittämään, mitä kirjaimia ja äänneitä koulumiljöön sanoista löytyy (ruokala, sali, soittimet). Tutkimusleikki motivoi oppilaita havainnoimaan ja työstämään opittuja äänneitä ja sanoja uudella tavalla. Hän kertoi oppilaiden myös kirjoittaneen innokkaasti taitotasonsa mukaan löytämänsä sanat.

5. Päätelmiä

Olen tutkinut kirjallisuuskatsauksena lukemaan opettamista kasvatus- ja sivistysteorioiden, kielen kehittymisen sekä eri lukemaan opettamisen menetelmien kautta. Olen ymmärtänyt, että kielellisen tietoisuuden osat näyttelevät suurta roolia lukutaidon oppimisessa. Tutkijoiden mukaan varsinkin fonologinen tietoisuus on välttämätön lukutaidon oppimiselle, mutta myös morfologisella tietoisuudella on tärkeä merkitys. (Myöhänen, 2011, s. 67; Siiskonen ym., 2001, s. 59, 67). Fonologisen tietoisuuden ytimessä on kirjain-äännevastaavuuden omaksuminen. Morfologisella tietoisuudella tarkoitetaan ymmärrystä sanojen koostuvan erillisistä pienemmistä osista. Morfologinen tietoisuus on yhteydessä fonologiseen tietoisuuteen ja vaikuttaa lukemisessa sanan koamiseen ja luetun ymmärtämiseen. (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 9; Myöhänen, 2011, s. 69–70; Nurmilaakso, 2011, s. 34.)

Olen saanut myös selville, että lukutaidon oppiminen on monivaiheinen prosessi (Lerkanen, 2006, s. 12–13). Jotkin prosessin osan ilmenevät selkeästi, jotkin eivät välttämättä ollenkaan, tai ilmenevät toisen osan kanssa limittäin. Frith (1985, s. 306) ja Ehri (Ehri & McCormick, 1998) esittelevät näitä lukutaidon vaiheita omissa teorioissaan. Yhteistä näille molemmille ovat Frithin logografinen, alfabeettinen ja ortografinen vaihe. Lerkanen (2006, s. 13) muistuttaa, että nämä heidän teoriansa ovat syntyneet epäsäännönmukaisten kielten kontekstissa. Koska suomen kieli on säännönmukainen, saattavat jotkin teorioiden vaiheet jäädä suomalaislapsilla lyhytkestoiseksi tai vaikeiksi havaita. Kielemme säännönmukaisuuden ansiosta suomalaiset lapset oppivat lukutaidon kaksi kertaa nopeammin kuin epäsäännönmukaisten kielten lapset (Euroopan komission Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2011, s. 33).

Useat tutkijat esittävät, että lukutaidon opettamisen menetelmät voidaan jaotella karkeasti analyyttisiin ja synteettisiin menetelmiin (Ahvenainen & Holopainen, 2014, s. 109; Julkunen, 1984, s. 44; Kiiveri, 2006, s. 81; Magga, 1992, s. 8; Raes, 2015, s. 66). Tutkielmassani syvemmän tarkastelun kohteena olevat kaksi menetelmää ovat kumpikin synteettisiä, mutta kokonaiskuvan ymmärtämisen helpottamiseksi olen avannut myös analyyttisiä menetelmiä. Analyyttiset menetelmät tarttuvat lukemiseen

kokonaisuuksista käsin, kun synteettiset taas lähtevät etenemään pienistä yksiköistä kohti koko tekstejä.

Toinen tutkielmani keskiössä olevista lukemaan opettamisen menetelmistä on perinteinen kirjainmenetelmä. Se on tutumpi varsinkin vanhemmalle ikäpolvelle, mutta siihen saadaan kosketuspintaa esimerkiksi Seitsemän veljestä -teoksen kautta. Ymmärtääkseni se ei ole enää käytössä. Oivaltavan lukemisen -menetelmä on uudempi ja se on Ahvenaisen ja Holopaisen (2014, s. 109) mukaan käytössä vieläkin. Se on heidän mukaansa toiminut pohjana uusille menetelmille. Halusin tutkimuskysymykseni avulla saada selville, mitkä ovat merkittävimmät erot lukemaan opettamisessa kirjainmenetelmän ja oivaltavan lukemisen -menetelmän välillä.

Selkeimmäksi eroksi nousee Karppia (1983, s. 80) ja Siiskosta ym. (2001, s. 73–74) mukailten kirjainten ja äänteiden käyttö lukemisprosessissa. Kirjainmenetelmässä lukeminen tapahtuu kirjainten nimillä ja se on hyvin tekninen ja tavaamista painottava menetelmä. Merkittävää siinä on, että kirjainten ääntö on epäjohdonmukainen tavun äännön kanssa. Kiiveri (2006, s. 83) jatkaa menetelmän sisältävän paljon tarpeetonta perässä raahattavaa, sillä kokonaiset lauseetkin luetaan kirjaimia ja tavuja luettelemalla, kunnes lukeminen alkaa automatisoitua. Tavujen ja sanojen perässä laahaaminen kuormittaa kohtuuttomasti oppilaiden muistia (Kiiveri, 2006, s. 83.)

Heiskasen (2007, s. 30, 32) mukaan oivaltavan lukemisen -menetelmässä lukeminen tapahtuu äänneitä yhdistämällä. Lukemaan oppiminen on sen avulla nopeampaa, kun kirjaimia ei luetella ensin. Menetelmä pitää sisällään paljon äänneiden ääntöpaikan ja -tavan havainnointia. Ystäväni mukaan tässä piileekin avain lukiopetusta tarvitsevien oppilaiden löytämiseen. Esimerkiksi ääntämisen ongelmat, vaikeudet kuulemisessa tai tavurytmeissä havaitaan nopeasti, sillä opetuksessa on suuri painoarvo ääntöjen rauhallisessa tutkimisessa ja tuottamisessa. Teknisyys ja toiminnallisuus ovatkin toinen selkeä ero näiden menetelmien välillä. Karpin (1983, s. 82) mukaan kirjainmenetelmä on tiukan opettajajohtoista ja kaikilla yhtä aikaa etenevää.

Kolmantena erona on eriyttäminen ja oppilaiden lukutasojen huomiointi. Koska kirjainmenetelmässä opetus on massaopetusta, kuorossa tavaamista, on yksittäisten oppilaiden oppimisenvälitys heikkoa. Tästä syystä oppimisen vaikeudet löydetään huomomin. Niidenkin, jotka osaavat jo lukea, tulee noudattaa samaa etenemisvauhtia ja tavata muiden kanssa. (Karppi, 1983, s. 82.) Oivaltavan lukemisen -menetelmässä on

Heiskasen (2007, s. 44–45) mukaan aivan olennaista arvioida oppilaiden etenemistä ja tarjota eriyttämistä luonnollisena osana opetusta. Koska lukeminen ei edisty kaikilla saman tahtisesti, varaudutaan opetuksessa lisämateriaalien avulla eriyttämään kunkin oppilaan lukutaitoa – myös niitä, jotka osaavat jo lukea.

Neljäs selkeä ero on pitkien ja lyhyiden vokaalien erojen oppimisen aikataulu. Julkunen (1984, s. 46) sanoo oivaltavan menetelmän opettavan lyhyen ja pitkän vokaalin heti alussa, kun taas kirjainmenetelmässä niiden erot opitaan myöhemmin. Heiskanen (2007, s. 42–43, 52–53) lisää vielä kirjainmenetelmässä opetuksen pohjautuvan pitkälti pelkästään aapiseen. Oivaltavassa menetelmässä aapinen on vain yksi materiaali muiden joukossa.

Tutkimalla lukemaan opettamista teorioiden ja eri menetelmien kautta sain selville, että lukutaidon opettamisessa on tietyt ydinasiat, joiden tulee Ahvenaisen ja Holopaisen (2014, s. 110) mukaan ilmentyä *kaikissa* lukemaan opettamisen menetelmissä. Oli kyseessä siis mikä menetelmä tahansa, tulee sen kehittää oppilaan puheilmaisua, kirjainäännevastaavuuden oppimista, tavujen muodostamista, sanojen muodostamista tavuista, tavuerottelun oppimista ja lukemisen ymmärtämistä. Ymmärtävä lukeminen nousee Smithin (2014, s. 216) ja Julkusen (1984, s. 37) teksteistä lukemisen päätaikoituksena. Lerkkanen (2006, s. 10) täsmentää, että aluksi opettamisen pääpaino on peruslukutaidon oppimisessa, mutta siirtyy lukutaidon kehittyessä toimivaan ja kriittiseen lukutaitoon sekä lukemisen hyödyntämiseen oppimisen prosessissa.

Toimiva ja kriittinen lukutaito on Siiskosen ym. (2001, s. 58) mukaan jopa edellytys pärjäämiselle yhteiskuntamme muutoksissa. Itsepalveluiden ja erilaisten sovellusten kautta tapahtuvien asiointien yleistymisen vaatii taitoa osata lukea ja toimia monenlaisten alustojen kanssa. Tutustumalla teorian kautta kirjainmenetelmään ja oivaltavan lukemisen -menetelmään olisi haaveenani jatkaa niiden tutkimista opintojeni myöhemmässä vaiheessa. Esimerkiksi haastatteleamalla näitä menetelmiä käyttäneitä opettajia saisin syvemmän ymmärryksen niiden käytöstä onnistumisineen ja haasteineen.

Lähteet:

- Aerila, J. & Kauppinen, M. (2019). *Sytytä lukukipinä: Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. (2014). *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita*. Jyväskylä: Special Data.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. (2011.) *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*. EACEA P9 Eurydice. Haettu 20.1.2021 osoitteesta: https://leonardore-new.weebly.com/uploads/1/0/8/9/10896304/6_teach_read_eu_130_may_2011_eng.pdf
- Ehri, L. C. & Mc Cormick, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading & Writing Quarterly* 14, 135–163.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* [Ellibs-versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789517685047>
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. Teoksessa K. E. Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart (edit.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (s. 301–330). Lawrence Erlbaum.
- Heiskanen, L. (2007). *Näin opetan lukemaan ja kirjoittamaan*. [Joensuu]: Ilias.
- Heiskanen, L., Julkunen, M–L. & Piippo, K. (1981). *Oma aapinen*. Porvoo: WSOY.
- Julkunen, M. (1984). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen* (Väitöskirja). Joensuu: University of Joensuu.
- Karppi, S. (1983). *Lukutaidon ABC: Johdatus lukemisen ja kirjoittamisen perustekniikan opetukseen*. Weilin + Göös.
- Ketonen, R. (2019). Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen ja opettaminen. Teoksessa M. Takala & L. Kairaluoma (toim.), *Lukivaikeudesta lukitukseen* [Ellibs-versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789523455931>
- Kiiveri, K. (2006). *Matkalla lukutaitoon: Kaksi kuvausta lukutaidon oppimisesta koulussa* (Väitöskirja). Rovaniemi: Lapin yliopisto. Saatavana osoitteessa: https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61654/Kaisa_Kiiveri_v%c3%a4it%c3%b6skirja.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kivelä, A. (2000). Huomiota kasvatuksen, sivistyksen ja sosialisoinnin välisistä suhteista. *Aikuiskasvatus* 1, 52–61. Haettu 16.2.2021 osoitteesta <http://elektra.helsinki.fi.pc124152 oulu.fi:8080/se/a/0358-6197/20/1/huomioit.pdf>
- Kuosmanen, P., Merenkylä, L. & Merenkylä, P. (1967). *Opin lukemaan. Lasten aapinen*. (5.p.). Helsinki: Osakeyhtiö Valistus.
- Lerkkanen, M. (2006). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Magga, M. (1992). *Ymmärtäminen ja lukemaan opettaminen käytännössä*. [Helsinki]: Laatusana.
- Myöhänen, M. (2011). *Esiopetuskirjojen harjoitukset kielellisen tietoisuuden kehittäjinä* (Väitöskirja). Turun yliopisto.

- Nurmi, M. (2011). Lapsen kielen kehittyminen. Teoksessa M. Nurmi & A-L. Välimäki (toim.), *Lapsi ja kieli: Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa* (s. 30–41). Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. p.). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2021). Lukutaidon oppimisesta ja opettamisesta. Haettu 27.3.2021 osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukutaidon-oppimisesta-ja-opettamisesta#0c9b695c>
- Pikkarainen, E. (2004). *Merkityksen ongelma kasvatustieteessä: Lähtökohtia pedagogisen toiminnan perusrakenteen semioottiseen analyysiin* (Väitöskirja). Oulu: University of Oulu. Saatavana osoitteessa: <http://herku-les oulu.fi/isbn9514273214/isbn9514273214.pdf>
- Pikkarainen, E. (11.11.2020). *Pro/kandiseminaari* [Zoom-tallenne]. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto.
- Raes, A. (2015). *LYHTY: Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen kokonaisvaltaisesti* (Väitöskirja). Tampere: Tampere University Press. Saatavana osoitteessa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9974-6>
- Siiskonen, T., Aro, M. & Holopainen, L. (2001). Lukeminen ja kirjoittaminen. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.), *Sanat sekaisin?* (s. 58–80). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Siljander, P. (2002). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.
- Smith, F. (2012). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. (6th ed.). Routledge.